

**Parteneriate  
școală-familie-comunitate  
Studiu de caz**

**MIRCEA AGABRIAN**

**VLAD MILLEA**

INSTITUTUL EUROPEAN  
2005

*Cuvînt introductiv / 7*

## **Secțiunea I. Logica cercetării / 9**

*Capitolul 1. Suportul teoretic și empiric al parteneriatelor școală-familie-comunitate*

(Mircea Agabrian) / 11

Poziții teoretice de bază / 11

Evidența cercetărilor empirice / 16

*Capitolul 2. Designul cercetării (Mircea Agabrian, Vlad Millea) / 25*

## **Secțiunea a II-a. Abordarea calitativă a cercetării / 33**

*Capitolul 3. Parteneriate școală-familie-comunitate: o comparație între perspectiva părinților și cea a profesorilor (Mircea Agabrian) / 35*

Relațiile școală-familie / 35

Parteneriate școală-familie-comunitate / 41

Concluzii / 46

*Capitolul 4. Parteneriatul școală-familie: perspectiva adolescenților (Mircea Agabrian) / 47*

Implicarea părinților în activitățile de învățare acasă / 47

Participarea părinților la activitățile școlii / 59

Concluzie / 70

*Capitolul 5. Parteneriatele școală-familie-comunitate între deziderat și realitate (Mircea Agabrian) / 71*

## **Secțiunea a III-a. Abordarea cantitativă a cercetării / 75**

*Capitolul 6. Educația familială: delimitări conceptuale (Vlad Millea) / 77*

Procesul educativ / 77

Concepte conexe / 78

*Capitolul 7. Modele de coeziune familială și reușită școlară (Vlad Millea) / 87*

Reușită școlară: medii generale *versus* test național / 87

Modele de coeziune familială și reușită școlară / 91

Aspecte structurale ale familiei și reușita școlară / 98

*Capitolul 8. Principiile educative ale părinților (Vlad Millea) / 109*

Obiective pe termen lung / 109

Obiective pe termen scurt / 116

*Capitolul 9. Practicile educative parentale (Vlad Millea) / 123*

Așteptări ale părinților / 123

Tehnici de influență / 126

Sușținerea familială / 136

Relația familiei cu ceilalți agenți educativi / 140

Concluzii / 146

*Anexa 1. Aspecte structurale ale familiei / 149*

*Anexa 2. Principiile educative / 152*

*Anexa 3. Practicile educative ale părinților / 156*

**Bibliografie / 163**

## Capitolul 1

# SUPTUL TEORETIC ȘI EMPIRIC AL PARTENERIATELOR ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE

## POZIȚII TEORETICE DE BAZĂ

E. Stănciulescu (2002) subliniază că „De la sfârșitul anilor 1970, dezvoltarea personalității copilului este înțeleasă de cercetători ca rezultat al încrucișării unui ansamblu de factori, familiali, școlari, comunitari” (p. 22). Ca urmare, în mod logic și dezvoltările din teoria socială au furnizat o mai bună înțelegere a gradului în care legăturile dintre școli, familii și comunități sporesc nivelul cunoștințelor, evoluția socială și emoțională, starea de satisfacție a elevilor. Așa cum J. Epstein notează (1995), teoria curentă despre parteneriatele școală-familie-comunitate modifică înțelesurile larg acceptate referitoare la influența pe care fiecare din aceste instituții o are asupra copiilor și tinerilor. Ea precizează că a fost o idee comună influența secvențială a familiei, școlii și comunității asupra creșterii și dezvoltării copilului. Familia era considerată responsabilă pentru creșterea copilului și edificarea fundamentului necesar pentru intrarea lui în școală. Școala era identificată cu agentul socializării care pregătește copilul pentru rolul lui în comunitate. În contrast, sinteze recente ale mai multor studii indică faptul că din primii ani ai copilăriei, familia, școala și comunitatea influențează în mod simultan creșterea și dezvoltarea copiilor. Importanța continuă a acestor contexte în fiecare etapă a dezvoltării copilului este descrisă amănunțit de un număr de perspective teoretice aflate în legătură. Acestea includ *paradigma rețelei sociale* (Barnes, 1972; Leinhart, 1977), *conceptul de capital social* al lui J. Coleman (1987) și *teoria intersecției sferelor de influență* a lui J. Epstein (1990).

*Paradigma rețelei sociale* evidențiază importanța unor aspecte semnificative din sistemul social al unui individ care asigură suport și resurse, așa cum sînt informațiile și banii (Blau, 1964; Barnes, 1972; Leinhart, 1977). Sînt mai multe definiții ale rețelelor sociale, dar cea mai acceptabilă se referă la *legăturile dintre indivizii, grupurile și instituțiile cu care o persoană are contact* și de al căror suport se percepe a fi dependentă (Bott, 1971). Una dintre funcțiile primare ale rețelelor sociale este să asigure protecție împotriva presiunii negative, furnizînd astfel o mai mare satisfacție psihologică personală (D'Abbs, 1982).

În cercetările din domeniul educației s-a descoperit un aspect esențial: copiii cuprinși în rețele sociale bine dezvoltate au rezultate educaționale mult mai bune decît

copiii care nu beneficiază de ele (Coates, 1987). M. L. Clark (1991, p. 45) scrie că rețelele sociale furnizează suport social (definit ca „disponibilitatea oamenilor pe care ne putem bizui, oameni pe care îi știm că au grijă de noi și ne iubesc”). Ea susține că cu cât este mai mare suportul social al adolescenței, cu atât mai mare este probabilitatea ca un copil să aibă succes în școală. Clark sugerează că școlile pot întări sistemele de suport pentru tineri, în mod special pentru cei săraci sau minoritari, prin îndrumare, tutoriat și programe de instruire conduse de adulți responsabili, gata de acțiune în școală, familie și comunitate.

J. Coleman (1987) se referă la rețelele sociale ca o componentă integrală a *capitalului social*. *Capitalul social desemnează abilitățile de cunoaștere, pattern-urile atitudinale și comportamentale pe care indivizii pot să le cheltuiască sau să le investească astfel încât să ridice șansele lor de succes în instituțiile sociale, așa cum este școala*. Indivizii dobândesc capital social prin rețelele sociale din care fac parte. Coleman, Hoffer și Kilgore (1982) relatează că elevii din școlile catolice realizează la un nivel mai ridicat cerințele de învățare la matematică și limbă decât elevii din școlile publice, deoarece familia, biserica și școala transmit mesaje, așteptări și norme comune. În acest exemplu, rețeaua socială ce cuprinde familia, biserica și școala furnizează tinerilor din școlile catolice capitalul social necesar pentru succesul școlar.

Capitalul social este un concept care a trecut printr-un proces de revitalizare în ultimii 20 de ani, mai ales datorită lui Pierre Bourdieu și James Coleman care au realizat o abordare contemporană a termenului. De pildă, Bourdieu a folosit pentru prima dată acest termen legat de „capitalul cultural”, referindu-se la stocurile de cunoștințe pe care un individ le dobândește prin rețelele social-informale existente, mai ales în spațiul de interacțiune socială unde a crescut și care include atât părinții, cât și prietenii lui. Lucrările lui R. Putnam (1993b) și F. Fukuyama (1995) au extins conceptul de capital social în așa fel încât se aplică nu numai la indivizi, ci și la grupuri, comunități, chiar și la națiuni. D. Sandu (1999) precizează că „În funcție de spațiul de interacțiune..., se poate vorbi despre capitalul social personal, familial, comunitar, organizațional și societal”. (p. 71)

Capitalul social reprezintă resursele, valorile și avantajele individuale pe care indivizii le dobândesc ca participanți într-un cadru comunitar. „Încrederea, asocierea și toleranța formează nucleul de valori ale capitalului social. Reciprocitatea implicată este dimensiunea latentă fundamentală a tuturor acestor valori” (D. Sandu, 1999, p. 71). De aici a izvorât ideea că o comunitate, mai degrabă decât un individ, are o anumită cantitate de capital social. Comunitățile „construiesc” capitalul social prin dezvoltarea relațiilor active, prin participare democratică, prin întărirea proprietății comunitare și prin încredere socială.

După Cortes (1993), capitalul social este „măsura a cât de mult timp pentru colaborare și câtă energie au oamenii unul pentru celălalt, cât de mult timp au părinții pentru copiii lor, cât de multă atenție acordă vecinii celorlalte familii, ce tip de relații au unii cu ceilalți oameni din confesiuni religioase diferite, precum și calitatea altor numeroase rețele potențiale de relații în comunități”. În esență, capitalul social stocchează puterea întregii rețele sociale a comunității. El definește cu adevărat o comunitate și exprimă capacitatea ei de a face față problemelor sau schimbărilor interne sau externe. În cuvintele lui Cortes, capitalul social implică o „bogăție și robustețe a relațiilor între oameni, pe care membrii unei comunități doresc și sînt nerăbdători să o investească unul în celălalt”.

Comunitățile „construiesc” capitalul social prin dezvoltarea relaționărilor active, care presupun interacțiuni repetate și semnificative între două sau mai multe persoane sau instituții. Rețele sociale puternice și niveluri ridicate de relații active între indivizi cu diferite roluri au tendința să „...*sprrijine normele de neclintit ale reciprocității generalizate și să încurajeze apariția încrederii sociale*” (R. Putnam, 1995). De aceea, în orice comunitate e necesar să existe „...*stocuri de încredere socială, norme și rețele pe care oamenii se pot baza pentru a rezolva probleme comune*” (R. Putnam, 1993a).

Școala este o organizație importantă în toate comunitățile, iar în comunitățile rurale este adesea cea mai puternică. Ea este un punct de întâlnire, un centru ce simbolizează comunitatea și o resursă care o poate uni. Comunitățile au nevoie de școli pentru înnoirea lor, pentru revitalizarea economică, pentru definirea și asumarea identității, pentru menținerea continuității. Nici unul din aceste scopuri nu poate fi îndeplinit fără oameni. Dacă o comunitate nu e un loc cu care membrii ei se identifică, tinerii vor crește și vor pleca. Pur și simplu, dacă tinerii nu învață să recunoască locurile în care au trăit ca unice și nu consideră că merită grija și efortul lor, dacă nu se pregătesc să participe la crearea oportunităților de locuri de muncă pe plan local, ei vor pleca sau vor dori să plece. Dacă o generație pleacă sau își dorește să plece, comunitatea are puține șanse să-și continue dezvoltarea.

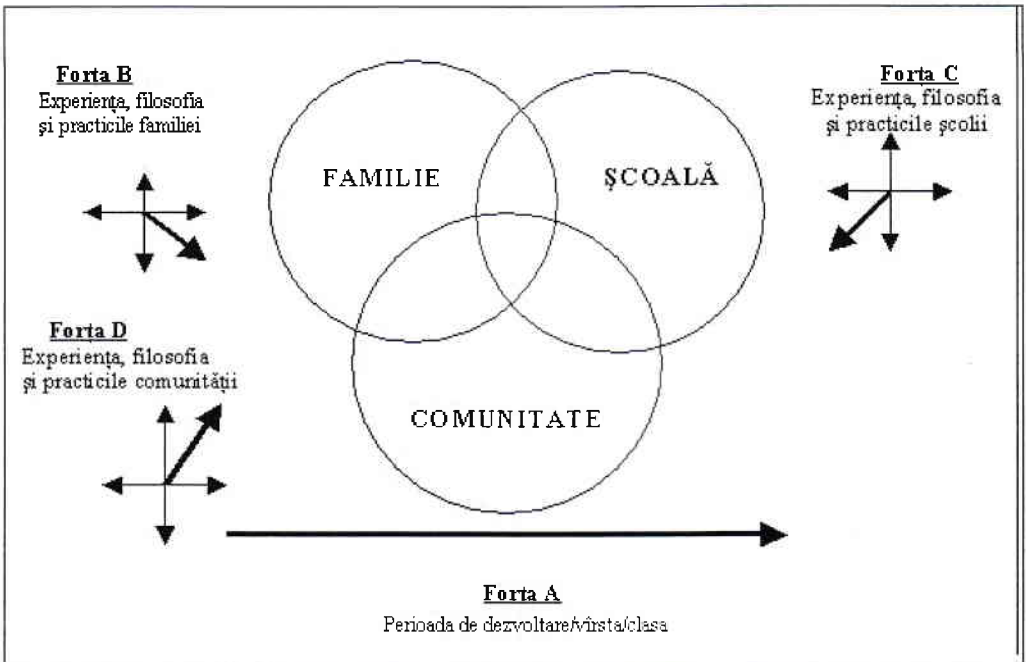
Importanța școlii a făcut ca termenul „capital social” să reapară ca un concept cu relevanță puternică pentru comunitatea educatorilor. Datorită nucleului său axiologic, în lumea școlii conceptul de capital social este abordat cu o prioritate egală cu capitalul financiar și uman. A fost depășită ideea populară potrivit căreia este suficient ca o școală să aibă finanțare adecvată și o conducere profesionistă. „Finanțați sistemul de învățământ, apoi vom face școlile bune” – reprezintă argumentul folosit să convingă instituțiile statului care au această responsabilitate, dar și publicul larg, de nevoia fondurilor corespunzătoare. Mesajul capitalului social este aproape opus. El spune: „Muncim din greu să facem școlile bune, acum oferiți banii dumneavoastră”. Cu alte cuvinte, este nevoie înainte de o rezervă de capital social pentru ca instituțiile și comunitatea să sprijine educația, nu după. Se poate spune cu o anumită certitudine că:

- școala care se bucură de un nivel ridicat al capitalului social este mult mai probabil că va fi mai bine sprijinită financiar;
- este nevoie ca dezvoltarea capitalului social să precedă creșterea capitalului financiar și uman;
- construcția capitalului social are loc la toate nivelurile unei școli; fără capital social ridicat, o școală va descoperi că este dificil să convingă comunitatea să o sprijine financiar.

*Teoria intersecției sferelor de influență* a lui Epstein subliniază importanța acțiunii comune a școlilor, familiilor și comunităților pentru a asigura nevoile copiilor. Teoria integrează perspective educaționale, sociologice și psihologice despre organizațiile sociale, precum și cercetarea asupra efectelor mediului din familie, școală și comunitate asupra rezultatelor educaționale. Recunoașterea ca principiu central al acestei teorii a „istoriei legăturilor strânse între instituțiile majore care socializează și educă copiii” (Epstein, 1992, pp. 1140-1141), determină ca anumite obiective, cum este succesul școlar, să constituie un interes mutual pentru oamenii fiecărei instituții, obiective care sînt atinse prin acțiunea și suportul lor cooperant. Această perspectivă este imaginată grafic sub forma a trei sfere ce se intersectează și simbolizează școala, familia și comunitatea.

Relația potrivită dintre aceste instituții este determinată de atitudinile și practicile indivizilor din fiecare context social. De pildă, școlile pot să inițieze puține interacțiuni și să comunice puțin cu familiile și comunitatea, păstrând relativ separate cele trei sfere de influență care afectează în mod direct activitățile de învățare și dezvoltarea elevilor. De asemenea, școlile pot să inițieze și să susțină numeroase interacțiuni și relații de comunicare de bună calitate cu familiile și comunitatea, destinate menținerii unor conexiuni strânse între cele trei sfere de influență. Dacă există interacțiuni frecvente între școli, familii și comunități, este probabil ca numeroși elevi să primească mesaje comune venite din mai multe surse, mesaje care subliniază importanța școlii, a muncii serioase, a gândirii creative, a ajutorului reciproc și a frecventării școlii. Imaginea teoriei sub forma celor trei cercuri intersectate include structuri externe și interne (Epstein și alții, 1997).

FIGURA 1.1. Structura externă a modelul teoretic al intersectării sferelor de influență



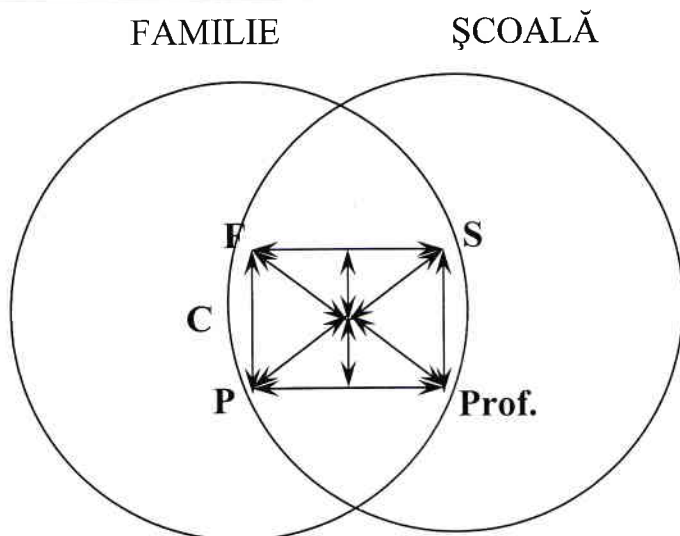
Sursa: Epstein și alții, 2002, p. 163

*Structura externă* reprezintă cele trei contexte care influențează activitatea de învățare și dezvoltarea copiilor. Intersecția indică faptul că familia, școala și comunitatea au responsabilități comune în educarea copiilor. Diverse programe, proceduri, poziții teoretice, experiențe și alți factori extind sau micșorează aria de intersecție, determinând mai multe sau mai puține conexiuni între persoanele din cele trei contexte. Procedurile și suprafața de intersecție se modifică în timp. Analizând modelul extern al intersectării sferelor de influență se observă faptul că cele trei contexte principale în care elevii învață și se dezvoltă – familia, școala și comunitatea – par a fi trasate împreună sau separat. În acest model, există unele activități pe care școlile, familiile și comunitățile le efectuează separat și anumite activități pe care școlile, familiile și comunitățile le efectuează împreună, sprijinind învățarea și dezvoltarea elevilor.



Respectiv, **Structura internă** reprezintă interacțiunile care pot avea loc atunci când personalul școlii, familiile și comunitatea comunică și lucrează împreună. Copilul este centrul și actorul principal al acestor interacțiuni. Conexiunile dintre familie, școală și comunitate pot avea loc la nivel instituțional – implicând toate familiile, copiii, educatorii și comunitatea – sau la nivel individual – implicând un profesor, un părinte, un copil, un partener din comunitate sau un grup restrâns.

FIGURA 1.2. *Structura internă a modelul teoretic al intersecției sferelor de influență*



**Legendă:**

În cadrul interacțiunilor inter-instituționale (din zona de intersecție a sferelor de influență)

F – reprezintă familia, C – copil, S – școală, P – părinte, Prof. – profesor

Interacțiunile au loc atât la nivel instituțional (implicând, de exemplu, mai multe familii, elevi, profesori și întreaga comunitate), cât și la nivel individual (cum ar fi interacțiunea dintre un părinte, un elev, un profesor și un partener din comunitate).

Sursa: Epstein și alții, 2002, p. 164

De structura internă aparțin factori cum ar fi: trăiri, credințe, experiențe ale familiilor, școlilor și comunităților, dar și ale elevilor. Acești factori influențează calitatea și cantitatea activităților comune dintre școli, familii și comunități. Structura internă a modelului determină unde și cum interacțiunile se produc în și prin școală, familie și comunitate. Rezultatele interacțiunilor dintre familie, școală și membrii comunității înăuntrul structurii interne a modelului sînt dobîndite și acumulate drept capital social. Astfel, rețelele sociale sînt întărite și capitalul social crește cînd sînt implementate activități de parteneriat în măsură să facă familiile, educatorii și membrii comunității să lucreze în mod cooperant pentru creșterea și dezvoltarea copiilor. (Epstein și Sanders, 1996)

Modelul intern al interacțiunii celor trei sfere de influență arată locul, complexitatea și importanța relațiilor și a influențelor existente între persoane acasă, la școală și în comunitate. Relațiile sociale pot fi inițiate și studiate la nivel instituțional (de pildă, atunci cînd o școală invită familiile tuturor elevilor la un eveniment sau atunci cînd trimite aceleași comunicări tuturor familiilor) și la nivel individual (de exemplu, atunci cînd un părinte și un profesor se întîlnesc sau comunică prin telefon). Conexiunile între

educatori sau părinți și grupurile din cadrul comunității, agenții sau servicii, pot fi de asemenea prezentate și studiate în cadrul acestui model. (Epstein, 1987, 1992, 1994)

Modelul parteneriatelor școală-familie-comunitate plasează elevul în centru. Faptul că elevii sînt actorii principali implicați în propria educație, dezvoltare și succes școlar este de necontestat. Parteneriatele școală-familie-comunitate nu pot produce de la sine elevi de succes. Mai degrabă activitățile parteneriale trebuie proiectate astfel încît să angajeze, să ghideze, să determine și să motiveze elevii să se implice în obținerea propriului succes. Asumpția principală este aceea că dacă elevii simt că celorlalți le pasă de evoluția lor și se simt încurajați să muncească mult pentru a-și îndeplini rolurile școlare, sînt motivați să facă tot posibilul pentru a învăța să citească, să calculeze, să-și dezvolte alte aptitudini și talente și să rămîna la școală.

Fapt interesant și oarecum inedit, studiile arată că *elevii au de asemenea un rol crucial în determinarea succesului parteneriatelor școală-familie-comunitate*. Elevii sînt adesea principala sursă de informare a părinților cu privire la activitatea școlii. În cadrul programelor de parteneriat, profesorii ajută elevii să înțeleagă rolul comunicării cu părinții și recurg atît la metode tradiționale de comunicare (de exemplu, trimiterea unor scrisori sau notițe cu relatări diverse), cît și la metode noi (de pildă, interacțiunea cu membrii familiei prin intermediul temelor interactive sau folosirea mijloacelor electronice de comunicare). Pe măsură ce acumulăm mai multe informații cu privire la rolul elevilor în cadrul parteneriatelor, dobîndim o înțelegere mai completă asupra modului în care școlile, familiile și comunitățile trebuie să lucreze împreună cu elevii pentru a le spori șansele de succes.

## EVIDENȚA CERCETĂRIILOR EMPIRICE

### Implicarea părinților și succesul școlar

Evidența cercetărilor întreprinse este consistentă, pozitivă și convingătoare: *famiiliile au o influență majoră asupra performanței copiilor în școală și în viață*. Cînd școlile, familiile și grupurile comunității lucrează împreună pentru a sprijini învățarea, copiii tind să aibă rezultate mai bune, le place mai mult școala și stau mai mult timp în ea. Multe studii au evidențiat că părinții care se implică în educația elevilor nu sînt condiționați neapărat de venit și de nivelul lor de educație. De asemenea, familiile din toate grupurile etnice și culturale, de asemenea indiferent de venit și educație, sînt preocupați să sprijine copiii cînd studiază acasă.

Cercetările au validat că profesorul care comunică și are legături efective cu părinții obține performanțe mai bune cu elevii săi. Practica eficientă a relației profesor-părinți include întîlniri față în față, trimiterea de materiale acasă și ținerea la curent cu progresul copiilor. Școlile care au succes în angajarea familiilor împărtășesc trei aspecte cheie:

1. preocupare pentru construcția relațiilor de colaborare, bazate pe încredere între profesori, familii și membrii comunității;
2. recunoașterea și respectul nevoilor familiilor, precum și a diferențelor culturale și de clasă;



3. îmbrățișarea unei filosofii a parteneriatului unde puterea și responsabilitatea sînt împărțite.

Cercetările din țările dezvoltate au evidențiat că participarea părinților și a membrilor comunității la activitățile școlii a luat amploare în ultimele două decenii. De pildă, rezultatele unui grup de studii din SUA arată faptul conform căruia comunitățile organizate au contribuit la schimbările din școli în următoarele moduri:

- îmbunătățirea dotării școlii;
- perfecționarea conducerii ei;
- resurse și programe noi pentru perfecționarea procesului de învățămînt și a curriculum-ului;
- fonduri pentru programele extrașcolare și pentru sprijinul familiei.

Henderson și Mapp (2002) au realizat sinteza unui impresionant număr de studii despre impactul implicării familiei asupra rezultatelor școlare ale elevilor. Autorii au prezentat definiții ale „implicării părinților” culese din mai multe studii. În timp ce terminologia și gradul de detaliere diferă într-o anumită măsură, definițiile tind să împărtășească unele elemente comune. Cercetătorii sînt de acord că *minima implicare a familiei include angajarea părinților în activitățile de învățare de acasă, supervizarea activității copiilor la școală și inițierea de interacțiuni cu profesorii.*

Pentru părinți înțelesul implicării este participarea largă la activități școlare care îi ajută pe copii să învețe, activități ce au impact direct asupra rezultatelor elevilor și ajutorul dat pentru rezolvarea problemelor reale ale școlii. (pp. 22-23)

Studiile referitoare la relația dintre participarea familiilor la educația copiilor sau cele despre parteneriatul școală-familie și succesul școlar al elevilor în mod tipic abordează activitățile de implicare a familiei în următoarele patru componente:

1. aspirațiile și așteptările academice parentale față de copii;
2. participarea la programele și activitățile școlii;
3. structura familiei care sprijină învățarea;
4. comunicarea cu copiii despre școală. (Singh, K. și alții, 1995)

Faptul că sînt multe tipuri de activități care sînt cuprinse sub denumirea de implicare a familiei a determinat cercetătorii să exploreze dacă unele activități particulare au mai mult succes decît altele. De asemenea, o întrebare de egală importanță este dacă anumite activități sînt mai obișnuite și au mai mult succes cu unele grupuri sociale particulare.

Evantaiul larg al cercetărilor curente sugerează că suportul la învățare acasă este mai puternic corelat cu performanța elevului decît implicarea familiei în activitățile școlii. Fan și Chen (2001), de pildă, argumentează că implicarea parentală acasă este mai rodnică decît implicarea la școală. La rîndul lor, Cotton și Wikelund (1989, p. 3) au observat că

sînt indicații puternice că formele cele mai eficiente ale implicării parentale sînt acelea care angajează părinții în lucru direct cu copiii în activitățile de învățare de acasă. Programele care determină părinții să citească împreună cu copiii lor, care sprijină activitățile acestora de acasă vizînd rezolvarea și evaluarea temelor sau care îi îndrumă în folosirea materialelor și instrucțiunilor date de profesori, arată rezultate cu adevărat impresionante.

Studiile despre „performanța elevului” au fost relativ uniforme în modul în care au definit și măsurat performanța școlară. Pentru cei mai mici elevi, cea mai comună măsură sînt notele date de profesori, vocabularul pe care îl dețin, cititul, abilitățile de vorbire, sociale și motrice. Pentru copiii de vîrstă mai mare, măsurile comune sînt lucrările scrise și testele. Alte măsuri includ frecvența la școală și media de promovare. Henderson și Mapp (2000) concluzionează:

Luate în ansamblu, aceste studii au găsit o relație pozitivă și convingătoare între implicarea familiei și beneficiile pentru elevi, inclusiv îmbunătățirea performanței școlare. Această relație este susținută de toate familiile indiferent de nivel economic, origine rasială/etnică și standard educațional și pentru elevii de toate vîrstele. Deși sînt mai puține cercetări despre efectele implicării comunității, se sugerează de asemenea beneficiile pentru școli, familii și elevi, inclusiv îmbunătățirea rezultatelor și comportamentului. (p. 24)

Alte investigații recente au găsit că implicarea părinților este mai puternic legată de performanța elevului decît de nivelul venitului părinților. O cercetare<sup>\*)</sup> demonstrează temeinic că cel mai „corect predictor al performanței elevului în școală nu este venitul sau statusul social, ci măsura în care familia elevului este capabilă să:

1. creeze un mediu acasă care încurajează învățarea;
2. exprime așteptări ridicate (dar nu nerealiste) față de performanța copiilor și cariera lor viitoare;
3. devină implicată în educația copiilor lor la școală și în comunitate”.

Ilustrate de evidență și de strategii eficiente, Henderson și Mapp oferă un set de recomandări pentru punerea în practică a rezultatelor cercetărilor despre relațiile familiei și comunității cu școala în sprijinul performanței elevului:

- recunoașterea faptului că toți părinții, indiferent de venit, nivel al educației sau standard cultural sînt implicați în învățarea copiilor lor și vor ca ei să aibă rezultate bune la școală;
- crearea programelor menite să sprijine familiile în a ghida învățarea copiilor, de la preșcolari pînă la liceu;
- lucrul cu familiile pentru construirea relațiilor lor sociale și politice;
- dezvoltarea capacității conducerii școlii de a lucra cu familiile și membrii comunității;
- legarea eforturilor familiilor și comunității de învățarea elevului;
- concentrarea eforturilor pe angajarea familiilor și membrilor comunității pentru dezvoltarea relațiilor de încredere și respect reciproc;
- includerea filosofiei parteneriatului și a voinței de a împărți puterea cu familiile. Părinții, conducerea școlii și membrii comunității să înțeleagă că responsabilitatea pentru dezvoltarea educațională a copiilor este o întreprindere colectivă;
- construcția relațiilor puternice între școli și organizațiile comunității.

**Conceptualizarea implicării familiei în educație.** Parteneriatele școală, familie, comunitate includ activități inițiate de educatori, părinți sau membrii comunității. Aceste activități pot să se producă la școală, acasă ori în comunitate. În forme diferite, ele reflectă șase *tipuri de implicare a familiei* (Epstein, 1990, 1992; Epstein și Lee, 1995, Epstein și alții, 2002).

\*) Pagina web „Parent Involvement and Student Achievement”, în limba română, „Implicarea parentală și performanța elevului”, la adresa: [www.sdcoe.k12.ca.us/notes/51/parstu.html](http://www.sdcoe.k12.ca.us/notes/51/parstu.html)